

経営情報研究
第15巻第2号(2007), 89-108ページ

研究論文

大学におけるキャリア支援教育の研究

羽 石 寛 寿・安 久 典 宏・西 岡 久 充

A Study on the Career Support Education in a University

Kanjyu HANEISHI Michihiro AGU Hisamitsu NISHIOKA

【要 約】近年、若者のフリーター志向や早期離職がますます顕在化しつつあり、重大な社会問題となっている。その背景には、「良い大学を出て、良い会社に入る」という従来当たり前と考えられていた価値観の崩壊や、正社員からパートやアルバイトなどへの転換というような効率至上主義の雇用体制等、様々な要因がある。しかし一番の問題は、若者たちに「卒業後の道が見えていない」ということである。また、大学には入学したものの「大学4年間で何をしたいのか」が見えない、考えていない無目的入学生も増えつつある。これらを背景に数年前から各大学においてキャリア教育の必要性が高まってきた。S大学においても教育方針に基づいて4年間一貫のキャリア教育が開始され一年半が経過した。本報告は、S大学におけるキャリア教育に関して、学生に対する自己理解診断や就業意識に対する調査結果をもとに教育における問題と課題について整理し、今後のキャリア教育の方向性を考察するものである。特に、目標に対する意欲度が高く、目標に向け努力しようとする学生と、それと反対の学生においてどのような特徴があるかを分析した。その結果、今後の展開として、学生に目標設定を明確にさせ、目標実現のための方策を検討させることの重要性について確認できたといえる。

キーワード：キャリア教育、内発的キャリアデザイン、外発的キャリアデザイン、生涯学習、自己理解、マルチモチベーション、目標達成意欲度診断、行動適応診断

1 はじめに

日本でのキャリア教育が脚光を浴びるようになった背景として、若者のフリーター志向や早期離職が挙げられる。特に大学生の就職者が3年間のうちに約3割、高校生については5割が早期離職するといわれている。2005年の厚生労働省の調査[1]によると、フリーターの数は201万人、ニート(NEET)は64万人以上といわれ、重大な社会問題となっている。

その背景には、「良い大学を出て、良い会社に入る」という従来当たり前と考えられていた価値観の崩壊や、正社員からパートやアルバイト等への転換というような効率至上主義の雇用体制等、様々な要因がある。しかし一番の問題は、若者たちに「卒業後の道が見えていない」ということである。また、大学には入学したものの「大学4年間で何をしたいか」が見えない、考えていないといった無目的入学生も増えつつある。

さらに、このような状況下において、企業・社会全体が大卒者に対して即戦力、あるいはエンプロイアビリティ(employability: 雇用されうる能力)を求めるようになり、大学教育の中に専門的職業能力などキャリア教育が要請され、学生の能力・資質に対する社会の要請も大きく変化した。

これらを背景として数年前から各大学においてもキャリア教育の必要性が高まってきた。S大学の一学部においても大学の教育方針に基づいて4年間一貫のキャリア教育が開始された。本報告は、キャリア教育を開始して一年半が経過したS大学の一学部において、学生に対する自己理解診断や就業意識に対する調査結果をもとに教育における問題と課題について整理し、今後のキャリア教育の方向性について考察するものである。

2 キャリア教育の歴史とわが国のキャリア教育への取り組み

2.1 キャリア教育の歴史

キャリア教育を最初に提唱したのは、当時米連邦教育局のマーランド長官(Sindney P. Marland, Jr.)であるといわれている。彼は、1970年代初頭、「われわれ教育者が職業教育を Vocational Education というのをやめ、以後 Career Education ということを提案する」と述べ、「すべての教育はキャリア教育であるべきである」と断言している。また「私たちが今日キャリア教育発達を語り合うときは、ある特定の仕事や訓練についてではなく、生涯を通じて進歩向上しようとする人々の能力をどう高めるかについて語りあっているのである。」と述べている[2]。

2.2 日本におけるキャリア教育への取り組み

最初に日本で「キャリア教育」の言葉が使われたのは、平成11年12月16日の中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」[3]の第六章第一節「学校教育と職業生活の接続の改善のための具体的方策」の中である。それは「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育(望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育)を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、学校ごとに目標を設定し、教育課程に

位置付けて計画的に行う必要がある。また、その実施状況や成果について絶えず評価を行うことが重要である。」—中略—「こうした観点に立って、他省庁や関係団体の協力も得ながら、在学中のインターンシップの促進等による体験的活動を重視していくことや、企業経験者によるキャリアアドバイザーの配置、教員のカウンセリング能力の向上等による進路に関するガイダンス、カウンセリング機能の充実を初等中等教育及び高等教育において進めていく必要がある。その際、生徒等の職業適性や興味・関心を適切に測定する方法の研究・開発を進めていくことが求められる。」と述べている。

2.3 政府におけるキャリア教育総合計画

政府の関係府省の連携(文部科学省、厚生労働省、経済産業省、内閣府)により平成 15 年に発足した「若者自立・挑戦戦略会議」において幾度か検討が重ねられ、最近では第 10 回会議(平成 18 年 1 月 17 日)において「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」[4] がまとめられた。ここでの主な改訂ポイントは、

- ① フリーターの常用雇用化、ニートの自立化支援など、若者一人ひとりの状況に応じたきめ細かな対策の実施
- ② 小学生から大学・大学院まで、地域や産業界と密接な連携による、体系的な人材育成の推進
- ③ 地域産業と若者、学校等のつながりの強化を通じた若者と仕事との橋渡しの推進

である。特に、上記の②に関し大学教育においては「大学における実践的かつ体系的なキャリア教育のための取組みを支援」と明記している。

3 キャリアの定義およびキャリア教育

一般的にキャリアという場合は「仕事の経歴」を指す。さらに詳しく論説したもの[5]によるとキャリアとは、大きく 3 つの意味があると定義している。第一が「専門的職業」、第二が「特定の仕事に携わった経験」、そして最後が「組織における地位」である。また、対象を「仕事をする成人」と限定し、年齢層は 20 歳から 60 歳くらいまでとしている。

この主張は、「狭義のキャリア」を意味するが、学校教育におけるキャリアを考える場合は、この狭義の捉え方では「キャリア教育」を語ることはできない。キャリア教育を広義の意味でのキャリアと捉えると「キャリア＝生涯学習」と考えられる。

生涯にわたる能力開発とライフデザインについて仙崎は「基本的には、ホイット(Hoyt. K. B、1973)が提唱する『キャリアは生涯を通じて得る仕事の全体』との観点に立ち、有給・無給の仕事はもとより、人間の生涯にわたる生き方や進路選択を含めた『キャリア』を中心素材として検討する。」と述べている[6]。

さらに、日本における生涯学習の取り組みにおいても 1996 年 6 月の第 4 期生涯学習審議会が「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について—(答申)」[7]の中で「キャリアは、職業・職歴ばかりでなく、社会的な活動も含む」と述べている。

このようなことから、キャリアの定義を外面的側面からの「外発的キャリアデザイン」(従来か

らの一般的な捉え方)と自分自身の内面的側面からの「内発的キャリアデザイン」(後述 3.1)に区別して論を進める。

3.1 「外発的キャリアデザイン」と「内発的キャリアデザイン」

「外発的キャリアデザイン」を発展的な視点から捉えると、キャリア開発とキャリア形成の二つに大別することができる。キャリア開発とは個々の仕事内容の充実や職業能力を向上させることであり、キャリア形成とは仕事の経歴を積み上げていくこと(キャリアの連鎖)である。

「内発的キャリアデザイン」は、「自己理解」と「内在的能力の開発」に分けて考えることができる(図1)。「自己理解」はさらに次の3つの要素で構成される。

一つ目は、自分ができること(能力)は何か、二つ目は、自分がやりたいこと(動機・欲求)は何か、三つ目は、自分にとって価値を感じることは何かである。

また、「内在的能力の開発」は年齢に応じた「基礎的な能力」と「教養的知識」で構成される。これらの習得には、それぞれの年齢段階に適応した時期があると考えられる。このことに関しては、交野市生涯学習基本構想[8]の中でも、「これまで教育は実社会にできるまでの準備期間のテーマであると考えられてきたが、そうした観念からの脱却が要請されている。その理由の一つは、職業生活だけでなく、一般市民生活においても、時代の変化とともに充実した生活を営むためには普段の学習努力が求められる。もう一つの理由は、よりの確な生活情報を得るとともに、自己啓発のための機会を可能な限り多くもつことにより、人生の楽しみを味わうことが可能となる。」とし、加齢と共にそれぞれに応じた能力開発や知識の吸収が大切とされる。

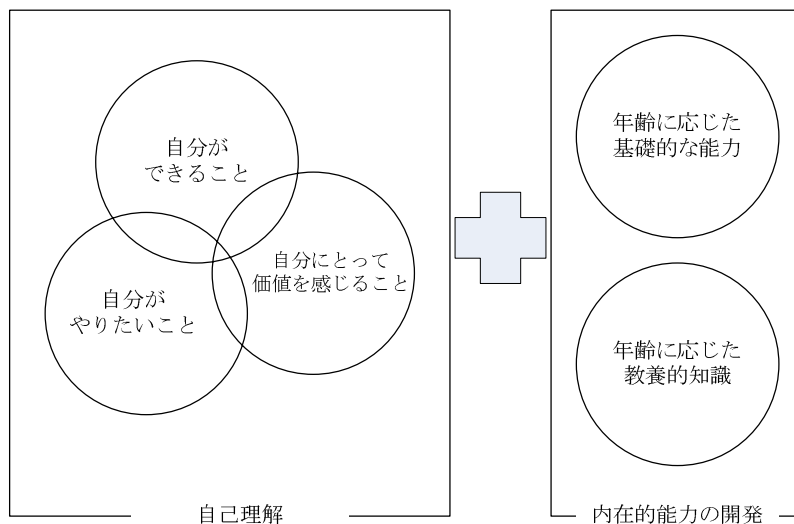


図1 内発的キャリアデザイン

3.2 「キャリアデザインの目的の達成」とは

各人が求めるキャリアに対し、「内発的キャリアデザイン」の中の「自己理解」と「年齢に応じた内在的能力」と「外発的キャリアデザイン」における「スキル」の 3 つの要素が重なり合う部分が「キャリアデザインの目的の達成」を意味する(図 2)。

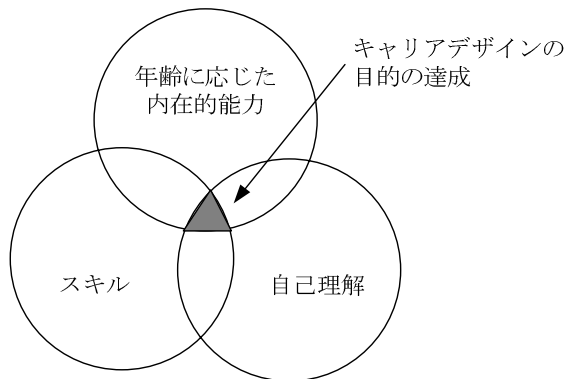


図 2 キャリアデザインの目的の達成

「キャリアデザインの達成」とは、各人(個人)が生涯にわたっての問いかけと行動の繰り返しであり「仕事を通じて自分が活かされていると実感でき、幸福感を味わえる状態である」と大久保は述べている [9]。この生涯にわたって追い求める行為が「生涯学習」であり、広義の意味での「キャリア形成」といえる。

3.3 キャリア教育と生涯学習

キャリア教育の推進にあたっては、どのような年代の人に、どのような課題をどう提供するかということが重要であり、生涯学習と重ねて考えることができる。

次にキャリア教育に関係の深いモチベーション理論と生涯学習について述べる。

(1) マルチモチベーション理論

人間行動を引き起こすモチベーション(動機づけ)は村杉によると二つの軸で表すことができる [10]。

- ① 「生存的-一生的」軸(横軸)は、生活行動が経済的、物質的な欲求に基礎を置いているか、それとも精神的、創造的な欲求に基礎を置いているかを示している。
- ② 「個人的-集团的」軸(縦軸)は、生活行動が個人中心的か、それとも集团的かを示している。

これら二つの軸の組み合わせによって、人間行動を引き起こす欲求は「経済的欲求」、「人間関係欲求」、「自己実現欲求」、「意味探求欲求」に区分できる。これら 4 つの欲求は、それぞれ「報酬モチベーション」、「対人モチベーション」、「職務モチベーション」、「理念モチベーション」

の要因となる。

マルチモチベーション理論と生涯学習の考え方を関係付けたものが図3である。

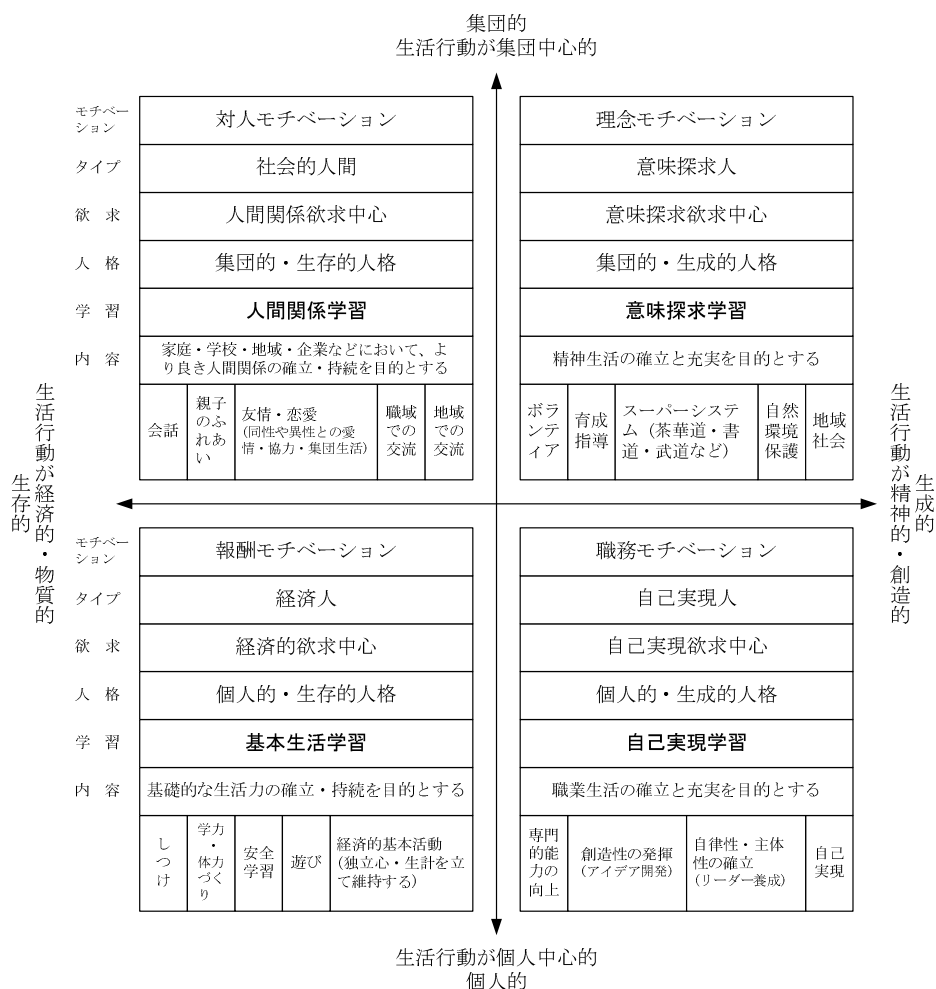


図3 モチベーションと生涯学習の関係

(2) 2次元の生涯学習

上記の4つのモチベーションに基づく学習として、「基本生活学習」、「人間関係学習」、「自己実現学習」、「意味探求学習」が想定される。

生涯学習は、順次ステップアップしていく一過性の学習ではなく、個人の能力向上にしたがって、よりレベルの高い課題を目指し4つの学習課題をまわしながら進んでいくスパイラルアップ(螺旋型上昇)方式の学習形態をとると考えられる[11]。

(3) 3次元の生涯学習

生涯学習は、発達段階、学習方法、学習内容の3つの次元から考えることができる(図4)。

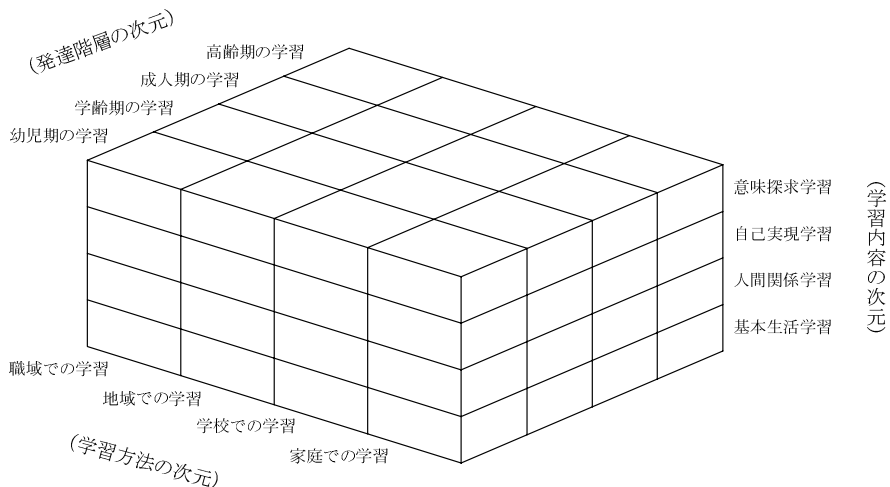


図4 生涯学習の3次元の体系 [11]

- ① 基本生活学習から人間関係学習、自己実現学習、意味探求学習へと段階的に高度な課題となる「学習内容の次元」。
- ② 幼児期の学習から学齢期の学習、そして成人の学習、高齢者の学習へと成長段階によって変化する「発達段階の次元」。
- ③ 家庭での学習、学校での学習、職域での学習、地域での学習というように学習の場による「学習方法の次元」。

これは、仙崎や生涯学習審議会に述べられている「誰もが、社会の中で生き生きと自分を生かすことができるようにするためには、いつでもどこでも学ぶことができ、その成果を生かすことができるような社会でなければならない。そして、ただ自分の責任だけを担保に、自分の本当に望むところを選択できるようになっていなければならない。一度の選択でその後のすべてが決まってしまうのではなく、回り道や道草などいつでもやり直しのきく、ゆとりのある社会のシステムでありたい。」[12] との内容と同様に考えることができる。

4 S大学におけるキャリア教育

S大学でのキャリア教育は、前述の「内発的キャリアデザイン」を基本にしながら「外発的なキャリアデザイン」を学習させる。さらに、各人の目標設定をすることでキャリアデザインの目的達成に向けて支援するものである。

S大学におけるキャリア教育に対する取り組みは、従来の就職時期だけを意識した「就職指

導」ではなく、4 年間の学生生活ならびに学生各自のキャリア設計を見据えた取り組みを実践している。我々が考えるキャリア教育のシラバス作成時のコンセプト(方向性)は、1 年次から 4 年次まで各年次を通じてキャリア支援科目を開講し、学生に対し将来の目標を早い段階で持たせ、それを実現するためには学部の専門科目とどのように結びつけばよいかを学生自身で考える機会を与えることだと考える。

表 1 に S 大学の「キャリア支援科目」を紹介する。

表 1 キャリア支援科目

年次	前期/後期	科目内容	備考
1 年生	前期	キャリアデザイン入門	専門科目・必須・2 単位
		元気の出る経営学	専門科目・選択・2 単位
	後期	インターンシップ基礎	専門科目・選択・2 単位
2 年生	前期	ベンチャービジネス論	専門科目・選択・2 単位
	後期	ビジネスプラン	専門科目・選択・2 単位
3 年生	前期	ビジネスインターンシップ I	専門科目・選択・2 単位
	後期	ビジネスインターンシップ II	専門科目・選択・2 単位
		経営事例研究	専門科目・選択・2 単位
4 年生	通年	卒業研究	専門科目・必須・4 単位

現在、1 年生の「キャリアデザイン入門」および「インターンシップ基礎」、「インターンシップ I・II」において独自のテキスト [13] を作成し、授業展開している。内容としては、「内発的キャリアデザイン」を基礎に「外発的キャリアデザイン」とバランスをとって構成した。

学生が目標を立て行動することの大切さを理解していくためには、まず自分自身についての分析や将来の夢や目標を明確にするためのワークが必要であり、それを基礎に社会に対するマナーや、求められる人材とは何かについて理解を深めることにより、自主的で効率的な行動が行える学生の育成を追求したのがこのテキストである。

内容をまとめたものを表 2 に示す。

表 2 キャリア教育の内容

内発的キャリアデザイン	外発的キャリアデザイン
授業に対する目標設定	行動適応診断と適職興味度診断
目的達成意欲度診断	やりたい仕事探索
過去の振り返り	正社員に求められる資質
自己 PR 素材発見ワーク	職種から求められる資質と行動
モチベーションとキャリアデザイン	インターンシップ
5 年後の自分探し	キャリアスタイル診断
将来設計の作成	自分の強み発見ワーク

5 自己理解のための診断分析

学生が学生時代にどれだけ多くの経験を得ることができるかがキャリア形成にとって重要な要素であると考えられる。しかし、最近の学生の多くが自分の好きなこと、気に入ったことに対しては積極的に取り組むが、新しいことや未知の経験については行動が慎重になる傾向がある。そこで自己理解を行うために「目標達成意欲度診断」、「行動適応診断」を学生に実施し、学生の特徴・特色をつかむだけでなく、目標達成意欲度診断(内発的キャリアデザイン)と行動適応診断(外発的キャリアデザイン)の関係を把握することによって、より学生の目線に立った今後のキャリア教育のアプローチを行うことを目的としている。

さらに、「目標達成意欲度診断」の「自己教育性・成長性」と「自己統制感」の尺度(後述 5.1)に関して、自己統制感尺度よりも自己教育性・成長性尺度の方が先行して出現してくると思われる。これは、自己教育性・成長性尺度の自己形成ができれば、自己統制感にも影響を与え、自己変革できるのではないかという考えである。つまり、タイプ C(成長志向楽観型)であった者も、「自己教育性・成長性」に関する気づきや行動により、タイプ A(成長志向努力型)に変化するのではないかということについても検証する。

5.1 目標達成意欲度診断の分析結果

(1) 目標達成意欲度診断とは

目標達成意欲度診断とは、羽石らが個人属性診断 [14] と呼んでいるもので、学生個人の職業に対する目標の達成意欲とそれに対する努力意識を調査するものである。質問は 20 項目から構成され、その内容は「自己統制感尺度」と「自己教育性・成長性尺度」の 2 つの因子(各 10 問ずつ)に分けられる。各因子の説明を以下に示す。

- ① 自己統制感尺度: 気力が充実し、自己を統制できる力を持ち合わせているかどうかを診断するもので、平均得点より高い範囲を内的統制型(自立型)、反対に低い範囲を外発的統制型(受動型)と呼ぶ。
- ② 自己教育性・成長性尺度: 仕事に対して自発的、自主的に課題に取り組み、必要ならば助言や指導を求めつつ、その達成に努め結果を自分なりに反省し次のステップへとつなげていくという心構えと意欲を身に付けているかどうかを診断するもので、自己教育性に対する得点が高いほど、気持ちが安定して前向きに頑張ろうという状態であり、自己成長や自己啓発力も高いと解釈される。

目標達成意欲度診断においては、自己統制感尺度と自己教育性・成長性尺度の2軸から大きく4つのタイプに分類することができる。4つのタイプを図5に示す。なお、これらの4つのタイプには以下のような特徴がある。



図5 目標達成意欲度診断の4タイプ

① タイプA(成長志向努力型)

自己成長志向が高く、自己統制力も強い傾向であり、自己信頼感を持ち、意欲が充実しており、健康で前向きな気持ちの状態であると考えられている。

② タイプB(無目的努力型)

自己成長傾向は低く、自己統制力が強い傾向であり、自分なりの自信や努力意識はあるが、成長意識としては機能しておらず、目標が見出せずにエネルギーを自己の内側にとどめている状態、あるいは自分の得意領域の中で狭く安住している状態等が考えられる。

③ タイプC(成長志向楽観型)

自己成長傾向は高く、自己統制力が弱い傾向であり、十分な自信や主体性はないが義務感や建前で努力している状態で過剰適応になりやすい傾向が見られる。

④ タイプD(無目的楽観型)

自己成長志向が低く、自己統制力も低い傾向であり、モチベーションが低く、自信が持てず目標意識や意欲は低い状態であると思われることから、気持ちが不安定でありスランプ状態にあるという可能性も考えられる。

(2) 分析結果

そこで、S大学の学生509名に対して実施した目標達成意欲度診断の結果を図6に示す。学生の所属学部及び学年等は様々である。また図6中の点の大小は、そこに位置する人数の割合を示している。つまり、点が大きければ大きいほどそこに位置する人数が多いことを表す。

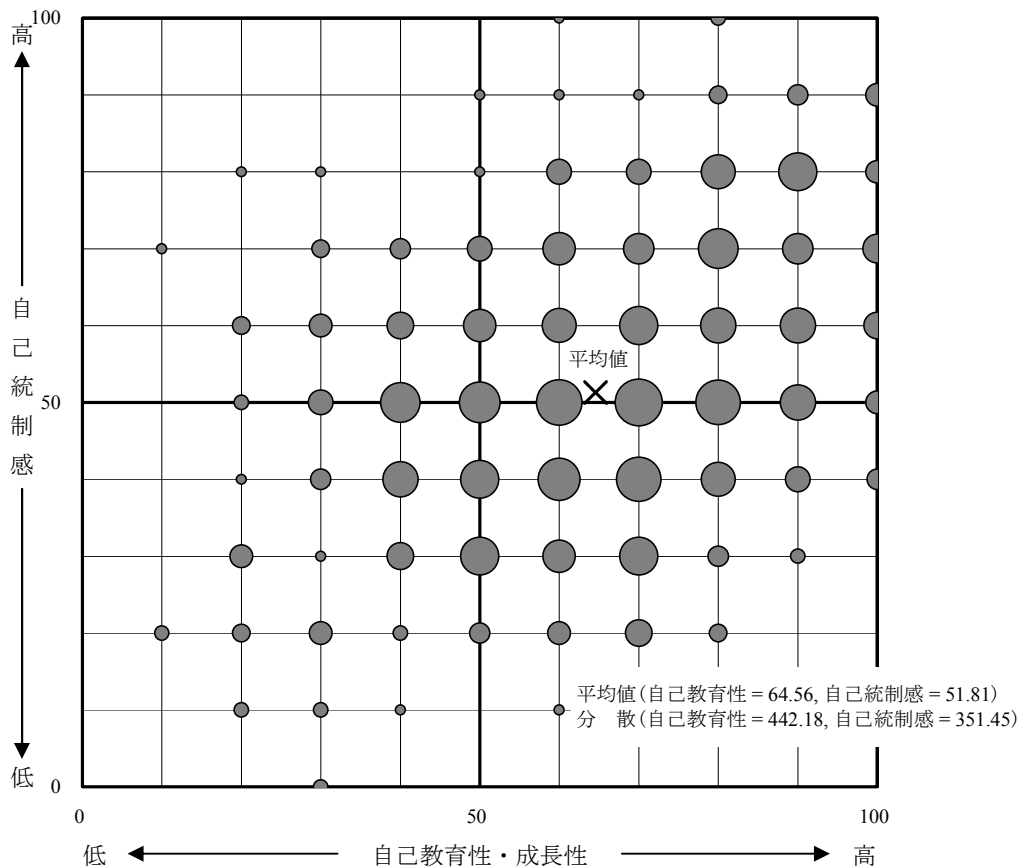


図6 S大学における目標達成意欲度診断結果 (n=509)

この結果から、自己教育性・成長性尺度は自己統制感尺度よりも平均値が高く分散が大きいことがわかる。つまり、自己教育性・成長性尺度については自己統制感尺度よりも平均値が高いものの分布の広がりが大きく、各学生によって意識が大きく異なるといえる。

5.2 行動適応診断の分析結果

(1) 行動適応診断とは

行動適応診断は、1991年に(社)日本経営協会が開発した「DRAMA」[15]の中の行動特徴の6つの側面を使用している。ただし内容については大学生が理解しやすいように語句等の一部

修正を行っている。

その診断は、学生個人がリーダー的な役割特性を持っているか、メンバー的な役割特性を持っているかを調査するものである。質問は24項目から構成され、その内容は、「アルバイト・実習・ゼミ」、「家庭」、「クラブ・サークル」、「ボランティア活動」の4つの場面設定(各6問ずつ)についての質問である。そして、「まとめ役タイプ」、「親方タイプ」、「仕切り屋タイプ」、「アーティストタイプ」、「アシスタントタイプ」、「縁の下の力持ちタイプ」の6つのタイプから前者の3つのタイプを「リーダー的役割特性」と後者の3つのタイプを「メンバー的役割特性」に分類することができる。各タイプの説明を以下に示す。

① リーダー的役割特性

1) まとめ役タイプ

仕掛人としての役割適性を持っており、人をみる目の優れているのが特徴であり、他人の主体性を尊重し、それぞれの良さを活かし、伸ばすことに生きがいを感じる。

2) 親方タイプ

自分に自信のある人で、何事も自分で判断し決断することを好む。なかなか人に仕事をまかせられず、反感を買う場合もある。

3) 仕切り屋タイプ

いわゆる親分肌で、まわりの人に何かと世話をやき、仲良くなごやかに仕事を進めることを好むタイプである。仕事の成果よりも人間関係を重視する。

② メンバー的役割特性

1) アーティストタイプ

組織の中で自分の役割を自覚し、仕事そのものにやりがいを求めとことんやりとげるタイプである。組織にはこのタイプの人が少数でも必要である。

2) アシスタントタイプ

リーダーをサポートすることを第一に考え、目標達成のために組織の力をまとめることができるが、時としてリーダーに依存しすぎるところがある。

3) 縁の下力持ちタイプ

目立たないが、組織を支える重要な存在になることが多いタイプである。リーダーとの関係やチーム全体の状況を見極めながら自分の役割の果し方を決める。

(2) 分析結果

そこで、S大学の学生509名に対して実施した行動適応診断の結果を図7に示す。リーダーチャート図は6つのタイプそれぞれについての509名の平均値を結んだものである。なお、学生の所属学部及び学年等は様々である。

また単純集計の結果、明確にリーダー的役割特性に分類された学生は509名中123名(24%)であり、メンバー的役割特性に分類された学生は509名中365名(72%)であった。残りの21名(4%)の学生はリーダー的役割特性とメンバー的役割特性の差がなく、バランス的な感覚を持っているといえる。

この結果から、S 大学の学生はリーダー的役割特性よりもメンバー的役割特性が多いといえる。さらに図 7 からリーダー的役割特性よりもメンバー的役割特性の方が平均値が高い傾向を示す。その中でも特にアーティストタイプが強く、組織の中で自分の役割を自覚し、仕事そのものをやりとげるといった行動意識が高いといえる。

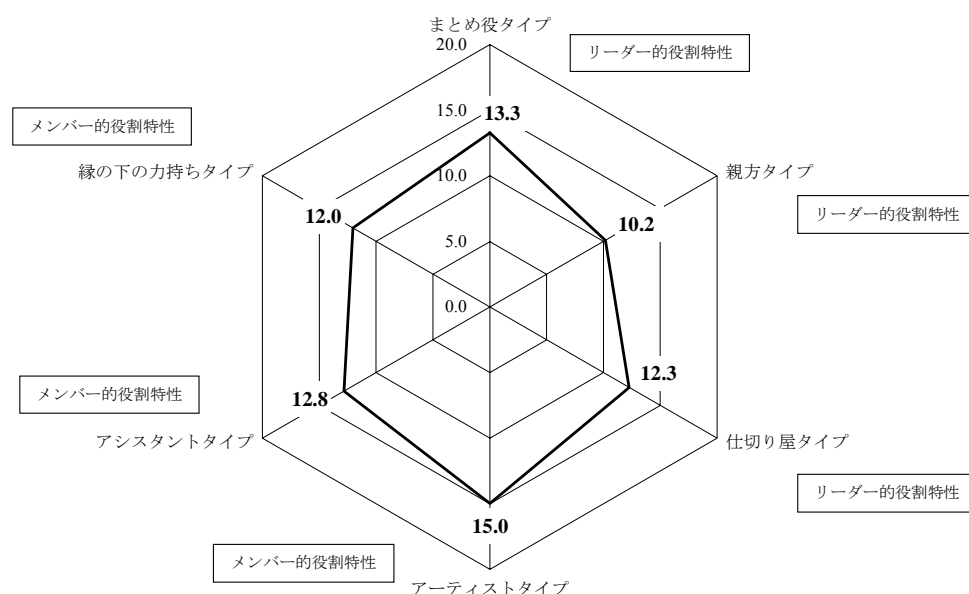


図 7 S 大学における行動適応診断結果の平均値 (n=509)

5.3 目標達成意欲度診断と行動適応診断結果との関連性

(1) 二つの診断結果のクロス分析

二つの診断結果における関連分析においては、目標達成意欲度診断において明確にタイプ A、B、C、D にわかれる回答者だけを抽出し（つまり、目標達成意欲度診断において、自己統制感尺度、自己教育性尺度のどちらかの値が 50 にある回答者は除外）、そのデータを中心に分析を行う。抽出されたデータ数は、329 名である。目標達成意欲度診断結果と行動適応診断結果のクロス集計表を以下に示す。

表 3 目標達成意欲度診断結果と行動適応診断結果のクロス集計表

		行動適応診断		合計
		リーダー的役割特性	メンバー的役割特性	
目標達成意欲度診断	タイプ A	56 (17.0%)	101 (30.7%)	157 (47.7%)
	タイプ B	3 (0.9%)	22 (6.7%)	25 (7.6%)
	タイプ C	23 (7.0%)	79 (24.0%)	102 (31.0%)
	タイプ D	5 (1.5%)	40 (12.2%)	45 (13.7%)
合計		87 (26.4%)	242 (73.6%)	329 (100.0%)

表 3 のクロス集計表から、独立性の検定(χ^2 検定)を行い、目標達成意欲度診断のタイプと行動適応診断のタイプの関連性を検討すると、 $\chi^2=15.78$ ($p<.01$) となり、目標達成意欲度診断の四つのタイプと行動適応診断の二つのタイプには関連があるといえる。

(2) 調整化残差分析と独立性の検定

調整化残差を表 4 に示す。調整化残差の絶対値が 2 以上のものは、特徴的な箇所であるとみなしてよい。この結果から、目標達成意欲度診断のタイプ A は行動適応診断のリーダー的役割特性が多く、目標達成意欲度診断のタイプ D は行動適応診断のメンバー的役割特性が多いといえる。

表 4 調整化残差

		行動適応診断	
		リーダー的役割特性	メンバー的役割特性
目標達成意欲度診断	タイプ A	3.62	-3.62
	タイプ B	-1.70	1.70
	タイプ C	-1.07	1.07
	タイプ D	-2.51	2.51

さらに、細部にわたり検討を行うために、目標達成意欲度診断の 4 つのタイプ(タイプ A、B、C、D)と行動適応診断の質問項目(24 項目)についても独立性の検定を行い、目標達成意欲度診断の 4 タイプと行動適応診断の各質問項目との関連性を調べる。

なお、行動適応診断の質問は 5 者択一(1: 全然違うー3: ?ー5: 全くそうだ)で構成されているが、回答の 1、2 を「否定的回答」、回答の 3 を「どちらでもない」、回答の 4、5 を「肯定的回答」と 3 段階のカテゴリとして扱うこととする。結果を表 5 に示す。

さらに関連が見られた(有意差が見られた)項目について、調整化残差等から特徴をまとめると表 6 のようになる。

また、目標達成意欲度診断の 4 つのタイプ(タイプ A、B、C、D)毎に行動適応診断を集計した結果を表 7 および図 8 に示す。全体的に目標達成意欲度診断のタイプ A の分布が広く、続いてタイプ C、タイプ B とタイプ D が同程度で狭い分布であるといえる。

大学におけるキャリア支援教育の研究

表5 目標達成意欲度診断の4つのタイプと行動適応診断の独立性の検定

No	行動適応診断の質問事項	検定統計量
1	アルバイトで仕事を任された時は、仲間の能力やその他の特性を考えて仕事を遂行する。	21.84**
2	アルバイト・実習・ゼミなどでは、自分で決めたことを自ら提案し実行する。	38.20**
3	実習やゼミなどでは、良い学習環境ができるように人と人との関係を調整しながら行動する。	18.00**
4	自分が家にいる時などは、家族のそれぞれが、やりたいことがやりやすいように気を配る。	5.96
5	休暇の過ごし方など、家族のために自ら計画し実行に移す。	26.82**
6	家族が何かやろうとするときは、うまくやれるよう段取りをする。	22.48**
7	クラブやサークルなどでは、それぞれの役割にあった人を探し、運営にあたる。	38.50**
8	クラブやサークルでのイベントや学園祭などの行事には自ら発案し主導する。	12.96*
9	クラブやサークルでは、全員がうまくコミュニケーションが果たせるよう調整役をかって出る。	21.21*
10	ボランティアの活動をする場合、人を集めてそれぞれの人が自分の能力を発揮できるようにする。	22.42**
11	ボランティアの活動では、自分の信念を持って周りの人たちを引っ張る。	39.47**
12	ボランティアの活動の交流の場では、人と人を紹介し人間関係の広がりをもてるよう世話をする。	40.48**
13	アルバイトで任された役割については、誰にも負けないように心がけ良い仕事をするように努める。	23.09**
14	アルバイト・実習・ゼミなどでは、自分のことよりも全体の目標がうまく達成できるように努める。	23.38**
15	実習やゼミなどの準備当番でなくても、皆がうまくやれるようにサポートする。	21.18**
16	家庭では、自分の役割と感じたことは責任を持ってこなす。	10.43
17	家族のそれぞれの役割がうまく果たせるよう手助けする。	8.24
18	家族が満足できるなら、自分のことは妥協しても気にならない。	5.09
19	クラブやサークルで自分の役割が決まったら、役割を果たすために積極的に活動をする。	24.59**
20	クラブやサークルでリーダーと考えが違ってても、リーダーを助ける方にまわる。	5.64
21	クラブやサークルでは、出しゃばると反発をかうので、みんなと同じ程度にやるほうである。	12.21
22	ボランティアの活動で自分の役割が決まったら、他から情報を集めどこにも負けないものに仕上げる。	26.10*
23	ボランティアの活動では、リーダーの方針を理解することに努め、側面から援助する。	7.76
24	ボランティアの活動などで、みんなと同じ活動なら、マイペースでやる。	5.05

(*: 5%有意、**: 1%有意)

表6 独立性の検定で有意差が見られた項目の特徴

	リーダーの役割特性			メンバーの役割特性		
	まとめ役	親方	仕切り屋	アーティスト	アシスタント	縁の下の力持ち
No	1	2	3	13	14	15
アルバイト・実習・ゼミ	A:肯定的	A:肯定的	A:肯定的	A:肯定的	A:肯定的	A:肯定的
		B:否定的	B:否定的	B:否定的		
	D:否定的	D:否定的	D:否定的	D:否定的	D:否定的	D:否定的
No	4	5	6	16	17	18
家庭	関連性なし	A:肯定的	A:肯定的	関連性なし	関連性なし	関連性なし
		B:否定的				
		D:否定的	D:否定的			
No	7	8	9	19	20	21
クラブ・サークル	A:肯定的		A:肯定的	A:肯定的	関連性なし	関連性なし
	B:否定的		B:否定的	D:否定的		
	D:否定的	D:否定的	D:否定的	D:どちらもない		
No	10	11	12	22	23	24
ボランティア活動	A:肯定的	A:肯定的	A:肯定的	A:肯定的	関連性なし	関連性なし
	B:否定的	B:否定的	A:どちらもない			
		C:否定的	B:否定的			
	D:否定的	D:否定的	D:否定的	D:否定的		

※表中の A、B、C、D は目標達成意欲度診断の4つのタイプを表す

※表中の No は質問番号を表す

表7 目標達成意欲度診断の4タイプ毎の行動適応診断の各平均値

		リーダーの役割特性			メンバーの役割特性		
		まとめ役	親方	仕切り屋	アーティスト	アシスタント	縁の下の力持ち
目標達成意欲	タイプ A	14.6	11.7	13.7	16.0	14.2	12.9
	タイプ B	11.7	8.3	9.9	13.6	12.6	13.0
	タイプ C	13.3	9.8	12.2	15.1	13.4	12.9
	タイプ D	11.7	7.5	10.2	13.1	12.2	12.8

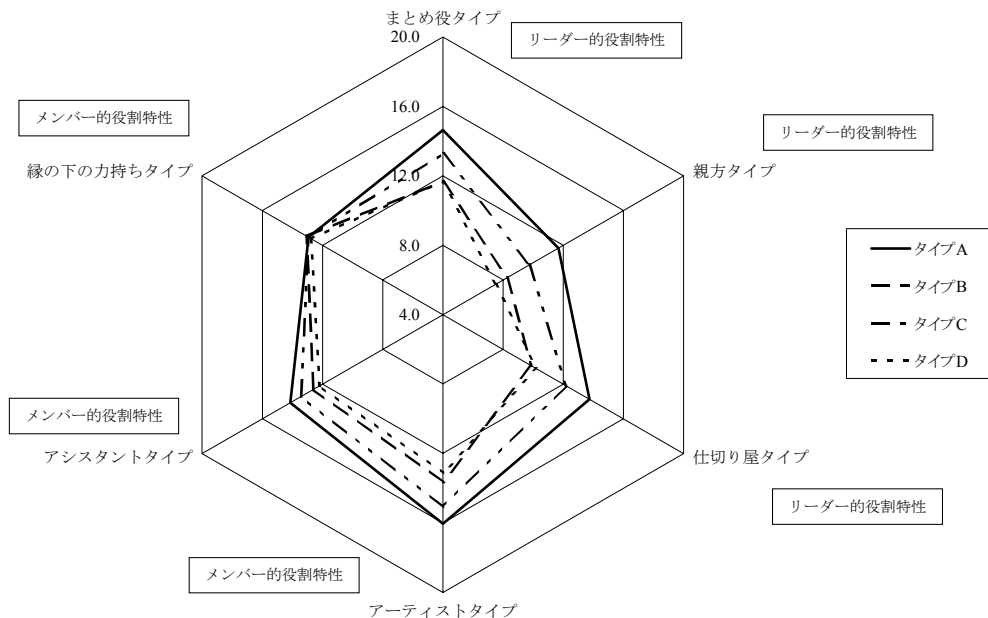


図 8 目標達成意欲度診断の 4 タイプ毎の行動適応診断の各平均値

(3) 関連性分析の結果

これらのことから目標達成意欲度診断と行動適応診断との関連性についてまとめる。

- ① まず、表 3 より総合的に目標達成意欲度診断のタイプ A はリーダー的役割特性が多く、タイプ D はメンバー的役割特性が多い傾向が見られる。
- ② また統計的有意性は見られていないが、図 8 を見ると目標達成意欲度診断のタイプ B とタイプ D は行動適応診断においてもほぼ同様の分布をしており、タイプ C とタイプ A の分布も同様の分布であるが、タイプ B、C ともに一回り小さい分布であることがわかる。
- ③ しかし、表 5、表 6 より目標達成意欲度診断の 4 タイプと行動適応診断の各質問項目との独立性の検定を見ると、目標達成意欲度診断のタイプ A は行動適応診断の(リーダー的役割特性、メンバー的役割特性に関係なく)ほとんどの質問において肯定的な回答をしていることがわかる。タイプ D についてはタイプ A とは全く逆で行動適応診断の(リーダー的役割特性、的役割指向に関係なく)ほとんどの質問において否定的な回答をしていることがわかる。これに対し、タイプ B に関しては、行動適応診断のリーダー的役割特性の質問項目においては否定的な回答をしているが、メンバー的役割特性の質問項目においてはあまり特徴的な回答が見られない。またタイプ C については全体的に特徴的な回答が見られていない。
- ④ 表 6 を横に見ると、アルバイト・実習・ゼミの質問項目において目標達成意欲度診断の

タイプ A は全て肯定的な回答であるのに対し、タイプ D は全てにおいて否定的な回答をしている。家庭については多くの関連は見られていないが、クラブ・サークルやボランティア活動においても目標達成意欲度診断のタイプ A は(特にリーダー的役割特性の質問項目において)肯定的な回答が多いのに対し、タイプ D は(特にリーダー的役割特性の質問項目において)否定的な回答が多い。これまでのアルバイト・実習・ゼミやクラブやサークル、ボランティアなどの活動の経験も目標達成意欲度のタイプに影響しているのかもしれない。

- ⑤ さらに前述の表 6「独立性の検定で有意差が見られた項目の特徴」の分析結果を目標達成意欲度診断の表にリーダー的役割特性(L)とメンバー的役割特性(M)に分け、それぞれを肯定的回答(YES)と否定的回答(NO)と特徴なし(ゼロ)で整理したものが図 9 である。

	マイナス	プラス	
高 ↑ 自己統制感 ↓ 低	タイプB L = NO M = ゼロ	タイプA L = YES M = YES	プラス
	タイプD L = NO M = NO	タイプC L = ゼロ M = ゼロ	マイナス
	低 ← 自己教育性・成長性 → 高		

図 9 目標達成意欲度診断と行動適応診断の関連モデル

この分析結果からもタイプ A にはリーダー的役割特性とメンバー的役割特性にも肯定的回答が多く、タイプ D は、リーダー的役割特性とメンバー的役割特性にも否定的回答が多いことがわかった。つまり、自己教育性・成長性が自己統制感よりも先行して出現すると考えられる。

5.4 まとめ

自己理解のための診断として目標達成意欲度診断と行動適応診断を行った結果、まとめると以下のようなことが明確になった。

- ① 目標達成意欲度診断と行動適応診断のタイプには関連がある。
- ② 目標達成意欲度診断のタイプ A にはリーダー的役割特性が多く、タイプ D にはメンバー的役割特性が多くみられた。
- ③ 行動適応診断のアルバイト・実習・ゼミの場面において、目標達成意欲度診断のタイプ A はリーダー的役割特性およびメンバー的役割特性の両面において肯定的な回答が多く、タイプ D は両面において否定的な回答が多い。

以上のことから、気持ちが不安定で現状維持に甘んじ、受身的な特徴を持つタイプ D の学生をいかにタイプ A に入れるように指導・支援するかが今後の大きな課題である。持ち上げるためには、まずは自己教育性・成長性を高めるための指導・支援が必要であると考えられる。具体的には、

- ① 自分の長所・短所を分析し、長所を伸ばすためのワークや行動を支援する。
- ② 自分には何ができるのか、何がしたいかを考えさせ、目標設定の支援をする。
- ③ 目標設定のために何が必要なのかを考えさせ、理解を促す。
- ④ 専門科目をどのように選択し、履修すればよいかの理解を促す。
- ⑤ 学生の自信やプライドを高めための学生生活の経験(インターンシップ、ゼミ活動、クラブ活動など)を多く持てる機会を提供していく。
- ⑥ 小さな成功体験を数多く持つことで、「努力は報われる」という信念を確立させる。

そして、これらの方向性が自己統制感にも良い影響を与えていくものとする。

言い換えると、「内発的キャリア」が十分に指導され学生自身が十分な意欲や自信を持っていないと、「外発的キャリア」における行動や問題解決が不十分になってしまうということを今回の分析結果が示している。

6 おわりに

近年、多くの大学でキャリア教育をスタートしたが、実際のところ手探りの様子である。今後は「内発的なキャリア教育」と「外発的なキャリア教育」の内容を精査すると同時に、キャリア形成に役立つと思われる調査票や診断表の開発(キャリアスタイル分析等)、そして、他大学のキャリア教育の実態や成果についても調査研究を進めていく予定である。

なお、これらの分析結果から得られたいくつかの結果をキャリア教育のカリキュラムや授業内容、そしてその進め方等、FD(Faculty Development)活動にも応用したい。

引用文献

- [1] 厚生労働省編「平成18年度版労働経済の分析」、259頁、(2007)
- [2] 仙崎武・池場望・宮崎冴子「新訂21世紀のキャリア開発」、文化書房博文社、17頁、(1997)
- [3] 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」、(1999)
- [4] 若者自立・挑戦戦略会議「若者自立・挑戦のためのアクションプラン(案)」、(2006)
- [5] 宗方比佐子・渡辺直登編「キャリア発達の心理学」、川島書店、2頁、(2002)
- [6] 前掲書 [2] 209頁、(1997)
- [7] 生涯学習審議会「学習の成果を幅広く生かすー生涯学習の成果を生かすための方策について(答申)」、文部科学省、(1996)
- [8] 関西生涯学習問題研究会「交野市生涯学習基本構想」、5頁、(1991)
- [9] 大久保幸夫「キャリアデザイン入門Ⅰ」、日本経済新聞社、4頁、(2007)
- [10] 村杉健「経営の意味探求」、税務経理協会、4～6頁、(2000)
- [11] 前掲書 [8]、19頁、(1991)
- [12] 前掲書 [7]、(1996)
- [13] 安久典宏・羽石寛寿「キャリア教育ワークブック」、清風出版、(2007)
- [14] 羽石寛寿・地代憲弘編著「組織診断の理論と技法」、同友館、(1995)
- [15] NOMA ライフプラン基本委員会「NOMA ライフプラン研修 DRAMA」、社団法人日本経営協会、4-8～4-9頁、(1991)

参考文献

- [1] 奥林康司・平野光俊編著「キャリア開発と人事戦略」、中央経済社、(2004)
- [2] 小野田博之「自分のキャリアを自分で考えるためのワークブック」、日本能率マネジメントセンター、(2005)
- [3] 谷田部光一「キャリア開発・形成と定期面談制度」、職務研究、No.254、(2007)
- [4] 文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力会議報告書」、(2004)
- [5] 村杉健「作業組織の行動科学」、税務経理協会、(1987)
- [6] 渡辺峻編著「大学生のためのキャリア開発」、中央経済社、(2005)
- [7] 渡辺三枝子編著「キャリアの心理学」、ナカニシヤ出版、(2003)